

# 國小教師領導之實踐探究： 以一所學校為例

陳玉玫\*

## 摘 要

本研究旨在瞭解目前國小教師對教師領導之知覺，並探討國小教師領導之實踐現況與困境，同時分析影響國小教師領導發展之因素。研究者採用個案研究方式，深度訪談十位一般市區型國小之教師，研究結果獲致以下結論：教師未知覺到明顯的教師間之領導行為，僅侷限於教室層次；教師認為現行體制教師領導可能性低，視權力為重要領導來源；正式教師領導仍為科層體制之延伸，非正式教師領導則基於專業與信任而自然形成，但有時變革力量不足；國小教師領導的實踐困境，涵蓋教師個人、同僚、校長、時間等阻礙；教師領導亦可能形成新的同僚上下階層關係，並產生負面效果；教師專業角色建構、組織環境及個人知能等因素均影響目前國小教師領導之發展。

關鍵詞：教師領導、學校領導、領導實踐、教師專業

---

\*本文作者為苗栗縣后庄國小教師  
E-mail: minychen@ms2.hinet.net

## 壹、緒論

### 一、研究動機

「教師領導：它的時代來臨了」宣告了美國論題之里程碑 ( Katzenmeyer & Moller, 1996 )。自 1980 年代迄今，教師領導在西方隨著教改的推動，已成為學校領導的重要議題 ( 郭騰展，2007 )。長期一人權力的信念面臨挑戰，今日關於分享領導、領導團隊和分佈領導有更多的討論。Barth ( 2006 ) 即指出以校長為學校領導中心之傳統觀，已不符合校園領導生態，現在為教師領導時代。Barth ( 2001 ) 認為，所有的教師都能領導，學校可以視為領導者的社群，如果要讓所有的學生都能學習，那麼所有的教師都必須是領導者。教師作為領導者，影響其他教師改進教育實踐，教師領導對於學校的成功是重要的 ( 賴志峰，2009 )，故教師領導是時代潮流、教育改革和領導理論發展的產物，對當前的學校領導深具意義和影響 ( 吳百祿，2009 )。

「教師領導」在美國廣受學者的重視，並在大學設有相關的學位，如：美國 Johns Hopkins University 設立教師發展和領導博士學位、Walden University 設立教師領導博士學位；University of Minnesota、University of Illinois、Roosevelt University 及 San Jose State University 設立教師領導碩士學位；Harvard University 教育學院，其學校領導教育

碩士含括三項專精領域為：校長證照、教師領導和學校發展等（郭騰展，2007）。此外，其他國家對「教師領導」亦有所回應，如澳洲之「發展教師領導」（Crowther, Kaagan, Ferguson, & Hann, 2002），以及英國之「教師領導學校改善」（Frost, Durrant, & Head, 2000）。國內則由於近年來學校本位管理的倡導、權力的下放及教師法的公佈實施等，使得中小學教師擁有諸多的權力與影響力，所以教師一樣可以與校長共同領導學校（蔡進雄，2004）。因此，探討教師領導在校園中的實踐與發展正是時候。

過去學校領導研究聚焦在校長領導，教師領導的議題未受到重視，相關研究較少（莊勝利，2005；賴志峰，2009）。然而教師領導已是一種趨勢，國外相關的文獻與研究日益增加（蔡進雄，2005）。研究者查詢美加博碩士論文，結果近10年內相關論文已有230篇，Smylie（2008）亦指出過去十年以來，教育文獻資料庫（ERIC）中，有關教師領導的文獻增加將近50%，而葉連祺（2004）發現1980年後相關的領導新興理論研究統計，教師領導在國外領導領域研究量已高居第二，足見國外對於教師領導的探討已相當普遍。值此西方對教師領導大量研究之際，研究者查詢全國碩博士論文，發現與「教師領導」有關的論文雖有51筆，但如蔡進雄（2005）與莊勝利（2005）所指出，國內教育研究對教師領導大多侷限於教室層級的教學領導。總之，國內對教師

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

領導的探討相較於國外研究數量仍顯不足，對於班級層次外之教師領導之探究更是初步，故如蔡進雄（2007）所言，對於中小學教師領導之探討與研究實有其必要性與價值性。

綜上所述，教師領導有其重要性，並受到國外相當的重視，而國內對於學校層級的教師領導缺少相關的探究。目前相關期刊論文僅數篇（如：吳百祿，2009；莊勝利，2005；陳玉桂，2006；陳佩英，2008；陳美如，2007；郭騰展，2007；蔡進雄，2004，2005），且多為概念性的論述。而相關實徵研究益顯不足，僅林欣儀（2009）、張慶鴻（2009）、郭騰展（2006）、蔡進雄（2007）、賴志峰（2009）等人之研究，因此對目前國內校園中教師領導的實踐狀況所知甚少，值得繼續探究之。基於教師領導的重要性與研究之價值，且相關實徵研究之短缺，本研究乃欲進行國小教師領導之實踐探究，希冀藉由本研究之探討結果，俾使讀者能對教師領導有較多的認識與瞭解，做為我國在教師領導議題上政策、實踐，以及未來相關研究之參考。

## 二、研究目的

依據研究動機，本研究乃以個案研究方式，探究目前教師領導在國小校園中之實踐情形，其具體目的如下：

- (一) 探討國小教師對教師領導之知覺
- (二) 探討國小教師領導之實踐現況與困境
- (三) 分析影響國小教師領導發展之因素

## 貳、文獻探討

本文獻探討首先由後現代視角觀看教師領導，其次探討教師領導的意義、形式、相關理論、影響因素，以及相關研究，做為本研究定義教師領導、教師領導者、影響因素分析，以及研究設計之依據。

### 一、教師領導—後現代觀

後現代主義主張學校領導的「去中心 (decentre)」，Gronn (2000) 認為在此觀念中對領導較為恰當的理解為「流動和突現的，而非一個固定的現象」。張文軍 (1998) 則指出，現代性要求靈活性，注重回饋，集權式決策消解，決策結構趨於平面化，提倡以學校為基礎的管理和分享式的決策方式。隨著領導多元觀點之發展，領導將出現在每個層級、執行團隊，以及每一位個人身上 (單小琳，2001)。此種後英雄式領導主張組織領導者與部屬是相互影響的，且成員人人都是領導者並彼此共享責任，深具

賦權增能之意涵。蔡進雄 ( 2005 ) 指出，賦權增能係領導者給予部屬權力，同時也能開展部屬潛能之歷程。而教師領導即主要為賦權增能之形式 ( Muijs & Harris, 2003 )，教師未來若要成為學校的管理者與經營者，首先必須具備能力並且擁有權力 ( 陳玉桂，2006 )。準此，教師領導可謂奠基於教師之賦權增能，然而現今教師是否權能兼備且足以進行領導？尚須探究之。

## 二、教師領導的意義

許多學者提供了教師領導的定義，清楚的描述了其與傳統領導取向之不同。例如，Wasley ( 1991 ) 定義教師領導為激勵同事去改變，去做如果沒有領導者的影響他們通常不會考慮去做的事情之能力。Hart ( 1994 ) 提出教師領導乃發揮對他人的信念、行動與價值的影響。Katzenmeyer與Moller ( 2001 ) 則將教師領導定義為教師領導者進行教室內外事務之領導，參與並貢獻於教師學習者與領導者之社群，同時影響其他人朝向改進教育實務。對教師領導的定義事實上仍缺乏一致性，不過如Beachum與Dentith ( 2004 ) 所指出，其唯一的共識即領導界線已超越教室之外。

歸納上述看法，可將教師領導定義為：教師依其正式職位或以非正式的方式發揮其知識、技能的影響力，促進他人的改善與成長，包括學生的學習、教師同仁的專業

成長，與學校、教育的改善（陳玉桂，2006）。換言之，教師領導是教師對學生、學校行政人員、同儕、家長及社區等產生積極正面之影響力的歷程（蔡進雄，2005）。不論所採教師領導的定義為何，其多強調共同的行動、賦權增能以及分享的能動性（agency），在此教師領導概念關注於所有組織成員都能領導，且領導是一種分佈或分享的能動性之形式（Harris, 2003）。綜言之，在此領導概念強調「影響力」的發揮，本研究欲探究之教師領導實踐乃包含正式與非正式教師領導者，其對學生、同儕、學校等發揮積極正面影響力之歷程。

### 三、教師領導的形式

Crowther等人（2002）指出，教師領導是多元的，在不同的學校、不同學校類型、不同年級、不同科目都可能找到教師領導者。Katzenmeyer與Moller（2001）則認為教師領導有三個主要面向，首先是學生或其他教師的領導：做為促進者、教練、良師（mentor）、訓練員、課程專家、領導學習社群等。其次是經營任務的領導：以部門主管（Head of Department）、行動研究者、專門小組（task force）的成員角色，維持學校成為有組織的，並向其目標邁進。第三是透過做決定或夥伴關係的領導：學校改善團隊的成員、委員會成員、和企業、高等教育機構、地方教育當局、親師協會等之合

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

夥關係的主導者 ( instigator )。蔡進雄 ( 2005 ) 認為教師領導是影響力的發揮，有積極正面影響力之教師才可說是教師領導者，而其可能有正式的職位，如擔任學習領域召集人或教師會會長，亦有可能沒有法職權威或正式頭銜。

此外，Frost與Harris ( 2003 ) 則認為教師領導有四種分類：( 1 ) 領導教師 ( lead teachers )：教師為了特定目的被任命為「教師領導者」角色，例如，任命有經驗的實務工作者去貢獻於改善同事的表現。( 2 ) 中層管理者：在英國包含了科代表、學科領導者、學科協調者等。( 3 ) 協調者和代表：包含了被指派為持續專業發展的指導者和協調者、持續專業發展的協調者 ( Wasley, 1991; Sherrill, 1999 )、特別教育需求的協調員 ( SENCOs ) 和促進行動研究的「研究協調員」，此均為教師支持其同事專業發展的角色。( 4 ) 教師的領導 ( teachers' leadership )：教師不管職位或任命而去行使領導，教師可能透過他們工作團隊或學校改進團體而涉入領導活動。易言之，此種教師領導的類別缺乏正式的職位，其如Leithwood、Jantzi 與 Steinbach ( 1999 ) 所指出：

教師行使非正式領導，透過分享他們的專門知識，自願參加新的計畫並帶給學校新想法，以及透過幫助他們的同事實行其教室職責，並協助改善其教室中的實踐。(頁117)

綜上所述，教師領導類型可概分為正式領導和非正式領導，正式領導者擁有正式頭銜或職位，如上述的領導教師、中層管理者，以及協調者和代表；非正式領導則無



任何頭銜與正式職位，自願地在成員夥伴關係中發揮影響力而行使領導。教師領導在我國雖尚未受到廣泛關注，但實際上在學校中亦存在著上述概念的教師領導者，如教師會會長、學年主任、學科領域召集人、組長、輔導教師等，以及如陳美如（2007）指出的比較普遍的教師課程領導者，通常是教務主任，或是未兼行政職的專家教師。此外，非正式領導方面可藉由專業對話影響同事、平日支持協助教師等發揮影響力（蔡進雄，2004）。本研究探究的教師領導以現有體制下較普遍的正式教師領導者為主，如主任、組長、學年主任、學科領域召集人等，以及未具任何職位與頭銜之非正式教師領導者。

#### 四、影響教師領導之因素

蔡進雄（2005）指出教師領導的障礙，首先，教師對教師領導的認知限於教學，且沒有足夠的時間與精力；其次，校長若採取集權的領導方式，將會壓抑教師的領導；再則，封閉、權威的學校文化將使教師領導侷限於教室層面。吳穎民（2008）則認為影響教師領導的因素包含了（1）學校文化背景：要發揮教師領導力必須建構一個適應性的校園文化，或在特定校園文化背景下選擇適應性的教師領導模式。（2）領導角色和人際關係：教師領導者要具備和同事建立信任和合作關係的能力。此外，教師領導

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

興起的地方是校長積極支持的結果，校長在推動教師領導者和校長之間友好關係方面起了關鍵性的作用。(3) 學校組織結構：不同的學校組織結構對教師領導的形成以及教師領導活動有直接的影響，且官僚式的組織結構容易導致教師之間關係疏遠。綜言之，影響教師領導的因素包含了個人、人際，以及環境等要素，而 Frost 與 Harris(2003) 所提出之教師領導分析的關鍵因素，亦涵蓋了這些要素，分述如下 (Frost & Harris, 2003)：

### (一) 教師專業角色的建構

(1) 教師的信念與期望：教師能行使領導的範圍，在某些程度上被他們建構自己的專業角色的方式所影響，即他們意識到的此角色範圍是什麼，以及他們認為包含在這範圍內的是什麼。(2) 社會的建構：教師能行使領導的範圍也被他人建構它的方式、被學校同事、被較廣的專業社群，以及遍及社會中之規範所影響。

### (二) 組織的環境

此面向包含(1) 組織結構：學校內最明顯的結構種類莫過於它的「管理安排」(management arrangements) (Hargreaves & Hopkins, 1991)，即角色系統、責任、做決策的機會和績效等。管理的安排關鍵性地決定了「聲音」能被聽見及做決定的空間。

(2) 組織文化：組織文化是是價值、信念和標準的行為方式之系統，其鞏固組織內的實踐。在檢視任何特定學校的教師領導時必須考慮到組織文化，特別是聚焦在學校組織文化和教師覺得行使領導可被接受及合法程度的關係。此外，也必須去探究文化在結構上的影響，以及允許此種領導發生的過程。(3) 社會資本：根據 David Hargreaves: 「社會資本包括成員與利害關係人間的信任程度；在結構上，社會資本被反應在其成員與外部合夥人間的網絡之範圍及品質。」(Hargreaves, 2003) 「信任」在此是重要的，因為它強調了是否在一個學校的同事們能允許彼此去行使領導的問題，是否他們認為影響彼此的觀點是合法且可接受的。因此，「信任」可說是教師領導成功發展所需的社會資本之一個重要元素。

### (三) 個人知能

「個人知能」(capacity) 可以以「權威」、「知識」、「情境理解」和「人際技巧」等檢視之，這些是和個別教師可以擁有的資源和能力有關的因素，說明如下：(1) 權威：當行使領導時，教師能利用的權威來源相當重要，因其與教師領導的合法性和可接受性之問題有關。Sergiovanni (1992) 探索了不同的領導權威來源，包括技術 - 理性的、專業的和道德權威。(2) 知識 (含教育學的、組織的、社群的)：首先，雖然大量教

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

師所知的不明言的 ( tacit ) 知識可能支持良好的教室實踐，並提供教師一些權威，但較清楚說明且公開地顯而易見的「教育知識」是教師策略工具包的重要零件。其次，知道其組織是如何被建造及運作的教師擁有策略上的優勢，這些有良好「組織知識」者能夠在適當時間與適當地點介入，不論那是一個有權威的委員會，或僅是一個非正式但具影響力的會話。最後是「社群知識」，擁有當地利益團體、專門知識和支持的來源、友好關係及親屬關係模範、種族的和宗教的聯合、當地經濟之良好知識的教師，較能夠從事影響實踐的發展活動。( 3 ) 情境理解：教育脈絡知識等同於情境知識，領導的運作要求理解情境的能力，而非擁有可以解釋所有情境的知識主體。情境理解的一個主要面向是Goleman ( 1996 ) 所稱的「情緒智慧」。想要有影響力的教師必須能夠理解情境，此必需有對他人情緒回應的敏感性。另外的面向是「微觀政治素養( literacy )」( Penny, 2000 )。有經驗的戰略家如首席教師們，習慣在「微觀政治」環境中工作( Hoyle, 1982, 1986; Ball, 1987 )，此影響他人之戰略性行動的知能須倚賴微觀政治智識。( 4 ) 人際技巧：教師的人際技巧影響他們能夠去影響彼此的程度，任何實徵研究如果忽略了此重要變項將是不夠充分的。

綜上所述，影響教師領導的因素含教師專業角色的建構 ( 教師的信念與期望、社

會的建構)、組織環境(組織結構、組織文化、社會資本)、個人知能(權威、知識、情境理解、人際技巧)等,其決定了老師可行使領導的程度和本質,對於影響教師領導的因素有完整的概念,故本研究以此做為影響教師領導發展的分析架構。

## 五、教師領導之相關研究

國外對於教師領導的議題相當重視,相關的研究數量也很多。其中 Jaimes (2009) 探究在校園中使用分佈領導模式對教師領導發展的影響,結果顯示透過領導的分佈,教師能夠分享其專門知識,並加深其知識與教學效能; Rutledge (2009) 的研究指出校園環境支持教師領導者和校長分享領導責任的工作時,教師領導者是成功的,領導工作被珍視,且教師領導者受其同事尊敬;教師和校長一同工作去維持聚焦於教師學習和學生成就,在所有成員中建立了信任和合作關係,導致達到學校改善的目標。Galland(2008)研究發現學校結構與教師領導效能有統計上的顯著相關;Bronson(2007)研究指出校長和教師領導做為提升學校能力的方法是不可分離的。此外,專業自主仍限制了教師領導者影響教學實踐變革的程度;Edlow(2008)指出學校成員的教師領導態度和知覺,在影響正向的教師領導和學生學習結果上扮演重要角色;Jones(2007)

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

的研究指出校長在他們與教師間建立信任、真誠和專業主義的文化，以及提供機會並支持教師領導，可以建立領導知能。

國內與「教師領導」有關的研究多數是教師領導風格或技巧對班級經營或氣氛，以及學生學習之關係研究，可謂偏重教師在教室層級的教學領導。屬於教室層級外之相關實徵研究僅郭騰展（2006）探究臺北縣國民小學教師領導與學校文化之關係，並比較不同背景變項在國小教師領導與學校文化之差異；林欣儀（2009）探究國民小學教師所知覺的國民小學教師領導之現況。張慶鴻（2009）探討高雄市國民小學教師專業發展及其領導行為與學校組織文化之關係。此外，賴志峰（2009）以臺灣地區一所體制外的國民小學為研究對象，針對教師作為領導者、教師領導的情境、技巧、作為和效果等五種成分以來探究教師領導的實踐；蔡進雄（2007）建構了學習領域召集人教學領導之行為層面，並探討學習領域召集人在進行教學領導上的遭遇困難及其對教學領導的觀點。研究方法上，多屬量化研究，僅賴志峰（2009）以質性方式進行之。

綜觀之，國外教師領導已是普遍的概念，深入探究的實徵研究蓬勃發展，且其研究面向涵蓋廣泛，研究方法可謂質、量均重。而國內對教師領導的概念多侷限在教室層級教師對學生的領導，且多數以量化研究方式進行，鮮少以質性研究進行之。本研

究參酌國內外教師領導研究相關構面，為深入瞭解目前國小教師領導之實踐，採質性研究方式，探究教師對教師領導的知覺、實施現況與困境，以及影響教師領導的發展因素，做為未來繼續研究與教師領導實踐之參考。

## 參、研究設計與實施

### 一、研究架構

依據研究目的，本研究架構與說明如下：

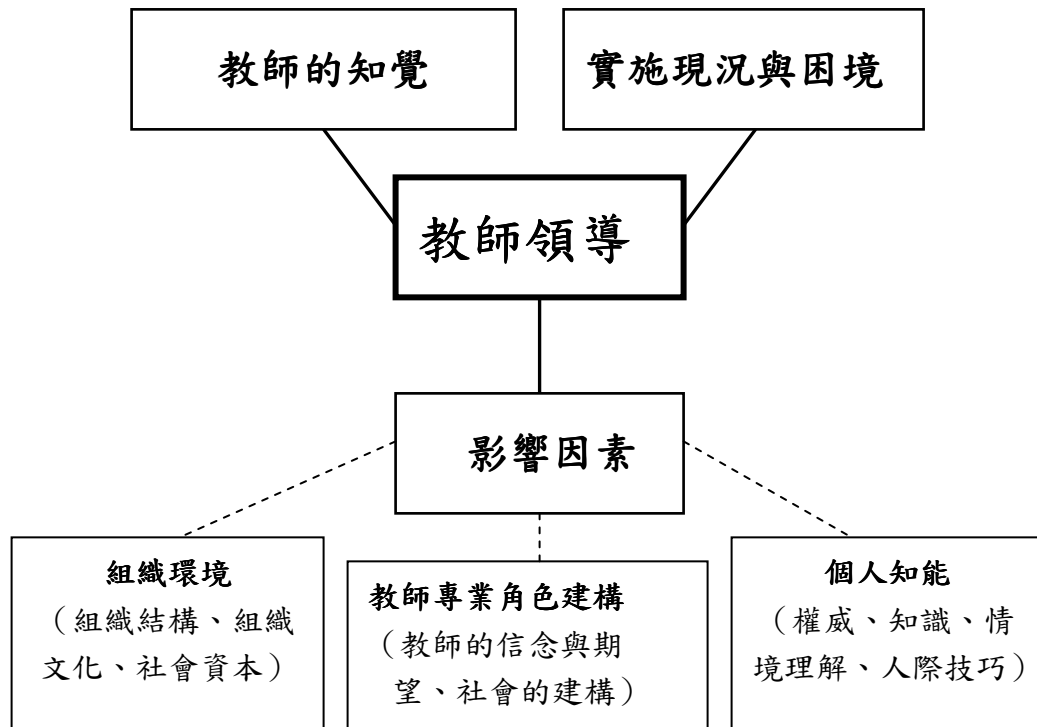


圖 3-1. 教師領導實踐之研究架構圖

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

本研究架構如圖 3-1，以「教師領導」為主軸概念，探究「教師對教師領導的知覺」及「教師領導實施的現況與困境」。此外，以 Frost 與 Harris ( 2003 ) 提出的教師領導之關鍵要素：「教師專業角色建構」、「組織環境」和「個人知能」等，分析「影響教師領導發展之因素」。

亦分析「影響教師領導發展之因素」，其以 Frost 與 Harris ( 2003 ) 提出的教師領導之關鍵要素：「教師專業角色建構」、「組織環境」和「個人知能」等進行分析。

## 二、研究方法與實施

本研究採質性研究之訪談方式蒐集資料，蓋因訪談較能深入掌握研究參與者所欲表達之內涵。訪談的實施如下：

### (一) 個案學校的選取

本個案學校 ( 化名藍天國小 )，該校屬一般市區中型學校。選取此校乃因該校時常舉辦或參與諸多活動，而活動間需教師們的聯繫與合作，在此團隊的運作中，較易顯現教師領導之作為。且研究者與在該校服務的教師有熟稔者，易建立信賴關係，較易獲取真實的研究資料。又該校為非極端都會區或鄉村偏遠地區學校，亦非為特殊的學



校體系，如體制外學校或實驗學校等，能反映目前一般普通地區公立學校之教師領導實踐情形。

## (二) 研究參與者

依據文獻探討結果，教師領導者含具正式職位與未具任何職銜之非正式領導者。

本研究為含蓋所有可能行使教師領導者，以瞭解國小教師領導真實現況，故選取與之相關者。研究參與者<sup>1</sup>共有十位，其中二位行政組長、二位領域召集人、二位學年主任、一位主任、一位未具正式領導職位，但在教師間具非正式領導影響力之教師、二位未兼行政職務或教師領導職務者之一般教師。各研究參與者的概略背景資料如表 3-1：

表 3-1 十位研究參與者之概述

代碼	年資	擔任職務	訪談日期
A 老師	20 - 25 年	組長	20091214
B 老師	15 - 20 年	組長	20091216
C 老師	10 - 15 年	領域召集人	20091209
D 老師	10 - 15 年	領域召集人	20091231
E 老師	5 - 10 年	學年主任	20091223
F 老師	20 - 25 年	學年主任	20091218
G 老師	20 - 25 年	非正式領導教師	20091221
H 老師	25 - 30 年	主任	20091214
I 老師	5 - 10 年	未兼職務教師	20091228
J 老師	15 - 20 年	未兼職務教師	20091224

<sup>1</sup>本研究以「研究參與者」代替「訪談對象」，以尊重其研究的主體性。

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

### (三) 訪談方式

研究者先說明訪談用意，取得教師的訪談同意後，先預約訪談日期。訪談時先徵求訪談內容錄音之同意，若教師同意，則以錄音方式進行，否則由研究者邊訪談邊做筆記，事後則盡快進行資料之整理。每位教師訪談時間約為一至二小時，正式訪談之外，尚隨時找機會以意見交流方式進行非正式訪談。因研究者本身亦任教於國小，彼此可在最自然的情境中進行經驗交流，以獲取田野深度訪談之第一手資料。

### (四) 訪談大綱

根據研究目的，本研究採半結構訪談方式，預先擬定訪談大綱，訪談時依據訪談大綱適時以問句引導之，內容包含：(1)「教師對教師領導的知覺程度」，如：「您認為教師目前在學校哪些方面具有影響力？」、「您覺得教師間有領導行為的產生嗎？」、「您認為教師間的影響力效果如何？」、「您認為目前教師是否有可能進行學校與教學事務的決定與領導？」、「您認為由教師帶領進行學校事務決定的必要性為何？」。(2)「教師行使教師領導的經驗」，如：「您本身影響其他教師，或帶領同仁的經驗為何？」。(3)「教師在行使教師領導時的困境」，如：「您在帶領或與其他教師合作時遇到的困難或問題為何？」。(4)「影響教師領導的因素」，如：「您認為教師是否為專業？專業的範

圖包含什麼？」、「您認為教師是否夠專業足以領導他人？」、「您認為現在學校環境是否會影響教師的領導？」、「您認為教師足以成為領導者的條件為何？」。

### 三、資料分析

資料分析的項目為教師的訪談資料，訪談內容為教師本身的觀點與經驗，以及其對事件的回憶敘述。首先將錄音資料轉譯成逐字稿，之後將所有訪談內容加以編碼。編碼方式第一碼為訪談對象，以字母 ABC 為教師代號。接著為日期，以年月日之順序編排，如「訪 A 師 20091209」即為 2009 年 12 月 9 日訪談 A 教師之內容。

### 四、資料的信實度

本研究採用資料的三角交叉 ( data triangulation ) 方式，如對同一參與者進行多次訪談，即正式訪談之外，尚找機會在一般談話中與之進行經驗交流，以獲取其真實想法與感受，並核對其前後觀點是否一致。且對於同樣議題盡量訪談多位擔任不同職務的教師，使對某主題之觀點能呈現正反論述，以提供多種資料來源。此外，為避免個人主觀之詮釋，研究者經常積極地對自己可能持有的偏見進行批判性的自我省思，以調整或控制自己的主觀意識。之後研究者將訪談逐字稿請訪談參與者檢核是否與其原

意相符，若為曲解其意則修正之，直至符合其原意為止，以力求忠實呈現各研究參與者之觀點。

## 五、研究倫理

本研究在進行訪談前均明白告知參與者研究性質與目的，並尊重其錄音意願。個案學校校名以及文中述及之任何人均為化名或代碼，以保護研究對象免於造成困擾。此外，研究者與研究參與者立於同儕平等地位，互為主體，並與之建立和諧與信賴的氣氛，在自然而無壓力的情境下進行研究資料的蒐集。又訪談過程中讓參與者提高對教師領導相關議題之敏銳性，透過彼此經驗的交流，使其對現今與教師有關之議題更能理解與掌握，以助長教師之主體與專業意識，可謂對研究參與者亦有所助益。

## 肆、研究結果分析與討論

### 一、國小教師對教師領導的知覺

#### (一) 偏重教室領導，教師間無所謂的領導

「教師領導」在國外已是普遍概念，但在國內仍屬起步，吳百祿(2009)指出教師領導一詞對國內的教育工作同仁而言，可以說是一項既新鮮且新穎的教育術語。教師對

教師領導的知覺猶如我國對教師領導的研究般，偏重教室內的領導。

教師只對自己班級小朋友稱得上領導，不過好像都說是「班級經營」，很少用到「領導」字眼。(訪 F 師 20091218)

教師間好像沒有誰領導誰的情況，教師最能決定的就是自己班級的事務，其他的沒權力去管。(訪 I 師 20091228)

一般來說教師間並稱不上領導，頂多可能某老師較有影響力，「帶領」大家一起工作。如果學校有教師會，則可能會有比較明顯的教師領導現象吧。(訪 G 師 20091221)

教師怎可能有那麼大的權力去領導其他人，一般來說都是由校長決定學校事務。雖然大家都可以提出意見，但最後決定權還是在校長呀。(訪 J 師 20091224)

Crowther 等人 (2002) 指出教師領導是存在的，在學校是可以觀察得到的。不過由上述可見，教師尚未知覺到明顯的班級層次外「教師領導」現象，認為除非學校成立教師會，否則教師進行領導不可能，因目前校長仍主導學校的決定權。教師們使用「權力」一詞，可見有無實質權力，是教師們認為進行領導的來源，無權力則無從進行領導。此外，國內外學者認為教師影響力的發揮即屬領導，而教師對於存於教師間的非正式「影響力」亦不認為是領導，蓋此影響力通常是無形的，足見教師對「領導」概念尚較侷限。然教師若擁有正式職位，教師是否就認為較有可能進行領導呢？

擔任組長就只是承辦學校業務，傳達相關訊息，做為學校和教師間的橋樑而已，

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

不算什麼領導啦。(訪 A 師 20091214)

領域召集人通常輪流做，或是由未帶班的老師擔任，頂多在開領域會議時擔任主席，根本沒有實質的作用。(訪 D 師 20091231)

學年主任通常進行的是學年打雜的工作，上面交待事情下來，就負責聯繫同學年的老師，有時自己能做的就自己做了。(訪 E 師 20091223)

主任的工作大多是依據上級單位或校長的交辦事項，傳達並請老師配合執行罷了。(訪 H 主任 20091214)

由上述兼任學校職務的教師之知覺可知，即使擔任正式職位，教師們仍認為並無所謂的領導，普遍認為只是執行一項工作，或形式化而無實質意義。在此教師頂多是行政業務執行者，教師領導扮演校長行政管理的助手，關注於把上級行政機關的政策或校長的學校發展理念轉化為教師的課堂實踐。

### (二) 現行體制下教師領導無可能性，亦少有意願承擔者

教師多未知覺到校園內明顯的教師領導行為，且有些教師則認為在現行體制下無可能性，也無必要，有些教師則認為教師應要能負起領導之責，但卻少有願意承擔者。

我覺得沒有必要，因為教師只要管好自己班級即可，也沒時間管那麼多，在現在體制下根本沒有可能去管教室以外的事情。(訪 I 師 20091228)

目前教師只有在教室中有影響力，學校決定的事情好像往往無法改變，所以別說

領導了，連意見都很少被採納。(訪 D 師 20091231)

領域召集人應負起該領域的發展與協調工作，但說起來教師似乎不瞭解領域召集人要做什麼，也並不想擔任此工作，可說是流於形式，未能真正發揮功能。(訪 C 師 20091209)

教師由於習於一個口令一個動作，且班級課務繁忙，鮮少有機會停下來思考教師的主體性與應有定位。其認知為只要管理好自己的班級，其他事務無須管，也無時間與能力涉及，故教師的領導概念仍停留在對班級學生的領導，尚未擴及至班級層次之外。有些教師雖認為教師有必要能主動進行教學課程與活動的設計與發展，且如學習領域召集人亦應要能帶領同領域教師進行課程的發展活動，但多流於形式而效果不彰，教師不知如何，也不願擔任領導他人的工作。此與蔡進雄(2007)的研究發現，多數教師認為學習領域召集人「沒有必要」進行教學領導有類似的結果。

## 二、國小教師領導之實施現況與困境

### (一) 國小教師領導之實施現況

教師領導可分為正式教師領導，以及非正式教師領導，其乃以有無正式職位與頭銜稱之。目前國小教師領導現況如何，分述如下：

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

### 1. 正式教師領導：制式、形式與任務，科層體制的延伸

#### (1) 教師行政工作領導，以維持學校運作與秩序

目前擔任正式職位的教師領導者，多數乃執行學校例行事務，以維持學校的運作。

本校進行閱讀活動，我先進行相關計畫，然後開會請教師們配合執行每日小朋友的晨讀活動，並於每週五早自修與小朋友共讀。亦提供教師閱讀書籍，以利教師的專業成長。(訪 H 主任 20091214)

運動會前通常會由我先規劃好，並將工作人員分配好，然後請各學年主任及工作負責人開會，看看是否有不足或需要修正的地方。(訪 B 師 20091216)

學年主任輪流當，每學期各學年會要做課程計畫，學年主任就是分配工作，或由同學年老師自己選擇領域分別進行。(訪 E 師 20091223)

由上述觀點，顯見目前教師的領導現象仍侷限於科層的運作形式，教師領導者先做活動的統籌計畫，而後據此實施之。在此情況下，有些能確實帶領教師執行任務，如擁有正式職權的主任與組長，但亦有虛應故事現象，如空有頭銜的學年主任，大多未能帶領該學年確實針對學生需求進行課程計畫。

#### (2) 教師教學工作領導，共同籌劃孩子之學習

教師雖常守自己的教室王國，但有些教師亦確能形成團隊，在此較易見教師的合作現象與領導行為。

我們學年常聚在一起討論課程或教學的事務，大家同學年多年，培養了相當的默



契，因此只要有教師有好的構想，很容易達到共識。像我們低年級教師就覺得學校推行的師生共讀活動很不錯，於是就由我學年主任主導，大家一起開會策劃共讀方式，經由學年教師的討論，決定由同一教師輪流到各班共讀，這樣減少教師準備的負擔，也讓小朋友受益更多。(訪F師 20091218)

時常合作的教師間，有共同的價值與信念，彼此培養出良好默契，易於達成共識，也易接受他人的領導。在此只要有能力，人人均可為領導者，是分享式的領導。其強調共同責任和合作，暗示著所有教師均有貢獻於帶領組織發展和改變的潛力 (Frost & Harris, 2003)。然而，上述學年主任的領導行為亦屬正式教師領導，乃為配合學校規定而運作，故仍不脫科層之窠臼。

## 2. 非正式教師領導：默契、專業與信任，教師領導自然形成

非正式教師領導是一種非具任何職務與頭銜之教師領導力的發揮，自願地在成員夥伴關係中發揮影響力而行使領導，其植基於教師間彼此的默契與信任，當然要能影響他人，教師的專業亦為關鍵。

我常會安排並帶領同事一起從事活動，由於彼此的共同興趣與經驗，在校大家共事起來特別有默契與信任感，較易聯繫彼此進行合作。(訪G師 20091221)

有些同事當遇到教學的問題，或是小朋友的問題處理的疑難，會跑來問我，我都很願意分享我的經驗，我很高興能有餘力協助解決同仁的問題。(訪J師 20091224)

由於我比較敢說話，常常同事在學校遇到不合理的事會來徵詢我的意見，我會告訴他們我的看法，若真有不合理處，會於校務會議中提出討論，並獲得同仁的支

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

持與認同，但有時還是沒辦法改變學校做法。(訪 I 師 20091228)

Leithwood等人(1999)指出，教師分享其專門知識，帶給學校新想法，透過幫助他們的同事實行其教室職責，並協助改善其教室中的實踐，此即非正式教師領導。通常非正式教師領導者擁有令人信服的專業與特質，其在同僚中受到尊重與信任，自然地能影響他人，可謂無形卻實質地發揮了教師領導力。然而，通常教師間的非正式影響以教學問題為主，當面對學校的變革時，力量仍顯不足。故非正式教師領導在教師間具實質影響力，但卻侷限於教師教學層次。

### (二) 國小教師領導實踐之困境

任何領導者在一個組織中均會面臨領導的阻礙，教師領導亦然，尤其教師領導概念未成熟，實踐中更顯其困境，其包含了人與環境的因素。

#### 1. 教師個人與專業自主意識強，領導不易

教師由於習於個人工作，較少機會與他人合作，常有自己的想法與做法，不易主動與人合作。

有的老師很有主見，大家難以形成共識，有些雖不會主動提出，但心中很有自己的想法，不論如何，有時很難有所謂的合作這件事，要帶領更不容易。(訪 A 師 20091214)

我曾想做到小朋友運動的普及，想成立各種球類社團，卻很難找到共同合作的老師。(訪 B 師 20091216)

有些教師對於學校相關活動不太重視，自己有自己的安排，不見得會照你的去做。像是教師週三進修，屬於教師專業成長的部分，但是教師參與意願不高，校長常常用點名方式，出席率才會高。(訪 A 師 20091214)

蔡進雄 (2007) 的研究指出，教師專業自主性高，學習領域召集人的影響力是有限的，使得教師的教學領導不易。同樣地，本研究的教師行使領導亦有此困境。校園中大多是人為的合作方式，即靠行政的安排，不過，此即使有團隊合作的表象，實際上卻易僅是敷衍了事，流於形式，未真正能發揮自主合作的精神。如此，如同莊勝利 (2005) 所指出，教師之間的合作不易，領導更難發生了。此外，教師領導者角色之一乃促進教師的專業發展，但是目前普遍固定形式為週三進修，但多數教師不以為意，認為沒有必要，或有自己的專業成長方式，故而教師的自主意識強有時亦阻礙了教師領導的成效。

## 2. 校長未能授權，教師難以行使領導

校長是教師賦權增能能否成功的重要關鍵 (Kirby & Colbert, 1994)，有怎樣的校長，就有怎樣的學校，學校是否要實施教師領導，校長扮演著關鍵和決定的角色 (吳百祿，2009)。

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

校長的領導方式很關鍵，如果校長做事很民主，尊重教師的做法，願意支持並放手讓你去做，那麼教師就比較會主動去想要做點什麼事，即使沒有實質誘因，教師也願意多付出一些。(訪 G 師 20091221)

一般來說，好像很少有校長會充分授權給老師去做事，大小事都得經過校長的批准，有時很想整合各處室的活動，以建立全校活動的公平分配機制，校長卻遲遲未予答覆。(訪 B 師 20091216)

主任也沒充分的權力去執行工作，通常也都是以校長做最後決策，我們算是執行者，不算是領導者。(訪 H 主任 20091214)

在目前學校體制中，校長仍為擁有最大權力者，如果校長扮演積極角色，能對教師賦權增能，則教師就更有機會權能兼備(王麗雲、潘慧玲，2000)，當然教師亦更有機會行使領導。然而，本研究發現校長通常未能充分授權，使教師領導難以施展。可見，校長若採取集權的領導方式，將會壓抑教師的領導(蔡進雄，2005)。因此，校長是否願意支持、鼓勵教師領導，是否願意分享權力並激發部屬的潛能，能否以分佈領導概念替代以往個人式的領導方式，實攸關教師領導的實踐。

### 3.時間因素限制，教師領導與教學兩難

教學是對教師在身心方面要求甚多的工作，教師領導對教師而言更是額外時間的付出，教師領導所需的專業發展、學習社群、領導能力、以及反思實踐等的推動都需要教師在從事教學之餘撥出時間進行(莊勝利，2005)。

我擔任級任教師又兼組長，有時真是分身乏術，之前因為辦理學校的學藝展演活動，要進行教師的協調與溝通，同時又要處理小朋友的一些不定時的狀況，還要做好備課與進行教學，時間太少，很難面面俱到。(訪 A 師 20091214)

學年主任通常是要比別人多付出時間，很多事情都是學年主任自己完成，因為教師根本沒太多共同時間聚在一起討論事情，有必要才勉強利用中午時間召集學年老師共同討論，才不耽誤上課時間。(訪 F 師 20091218)

教師領導者除本身的教學工作外，尚須扮演同儕間的領導角色。然而教師的時間、心力等均為有限，如 Field 等所言，教師領導者到底是該多付出心力在班級教學上，還是投入較多的時間在課程領導上，時常處於兩難 (Field, Holden, & Lowlor, 2000)。本研究亦發現，「時間限制」乃目前教師領導者的困境，有時僅短短的討論時間，未能充分瞭解彼此看法，匆匆而草率的對話，對教師共識與合作實為阻礙，更遑論進行各項教師領導之發展活動了。因此，如蔡進雄 (2005) 所言，沒有足夠的時間與精力實為教師領導的障礙之一。

#### 4. 教師領導專業知能不足，領導施展不易

York-Barr 與 Duke (2004) 指出，教師領導者應具有教師及領導者兩種身份，做為前者則必須要專精於教學、有廣博的課程教學知識、行政及組織技能等，做為後者則必須與同事建立合作及信任的關係，且善於溝通等。

教師的專業是教學，對於領導可能有困難，因為大家都是專家，除非你有更有效

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

的教學方式，否則很難說服其他教師。(訪 I 師 20091228)

教師對學生的領導輕而易舉，但要面對其他教師，說實在的我沒有多大信心，因為沒受過相關訓練，帶領教師有點心虛。(訪 C 師 20091209)

教師並未受過領導方面的專業訓練，因此，除非教師對自己的專業知能有信心，否則難有自信去領導他人。此外，國外教師領導能夠蓬勃發展，乃由於政策與制度使然，有些甚至有教師領導相關的學位，因此，擁有證照則教師領導具有其合法性與可接受性。反觀國內，並無相關的教師領導機制，且教師缺乏相關的領導專業訓練，使教師對教師領導缺乏相關的認知，對其發展更是一大阻礙。

### 5. 教師領導行使不當，易引起負面效果

教師領導有可能產生負面效果，成為教師間為達個人目的之手段。如何避免形成同僚間上下階層從屬關係，並造成衝突與緊張，實不可忽視。

有些組長喜歡利用職務之便，指使老師做事，並常以「校長說的」來壓制人。以強迫的手法執行其工作，真的很令人反感。(訪 I 師 20091228)

主任也是教師兼任的，可是有些主任會以校長的代理人自居，常常自以為是，以命令口吻又不尊重老師，因此老師就做做表面功夫，敷衍了事。(訪 D 師 20091231)

以微觀政治的觀點觀之，領導涉及較多的是權力和控制的問題 (Ball, 1987)，其乃關於「使用權力以達到在教育環境中被喜好的結果」(Blase, 1988)。現今教育現場中行

政人員由教師兼任，教師彼此間本應具平行同地位，但通常行政人員擁有法職權以推行上級或校長交辦的業務，有些主任或組長可能以上對下的命令方式要求教師配合執行，並控制教師的作法。此將造成教師與行政間的對立關係，亦失去了教師領導之意義。因此，如何適當行使教師領導，掌握其真意與技巧，乃是重要課題。

### 三、影響國小教師領導發展之因素

由上述研究發現，目前國小教師領導尚未有明顯的發展，以下將由「教師專業角色的建構」、「組織的環境」、「個人知能」等面向分析影響國小師領導之因素。

#### (一) 教師專業角色的建構 - 教師對專業的認知侷限於教學而非領導

我認為教師雖算是專業，但那是對學生教學上的專業，與學校跟同事的發展較無關，那是校長的事吧。(訪 I 師 20091228)

教師領導教師不太可能，除非教師分級，或有明顯的專業表現，否則同樣是教師，每個人都有自己的專業，誰也不會服從他人的領導。(訪 A 師 20091214)

教師認為其專業的範圍在教學，而非領導，教師應專責於教室內的事務，領導乃是校長的職責。可見教師對自我的專業建構，侷限於教室中，對於教室層次外的領導專業，則認為尚不足領導他人。

#### (二) 組織的環境 (組織結構、組織文化、社會資本)

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

### 1.組織結構 - 科層體制仍為教師領導發展之束縛

現在教師雖然好像比以前較有權力，但那也沒用，因為學校校長如果很獨裁的話，最後決定還是在他。(訪 G 師 20091221)

一般老師哪有做決定的權力，雖然校長會說老師們有意見都可以提出，但提出後又如何呢？還不是一一被否定，只有無關痛癢的議題會被接受。(訪 E 師 20091223)

科層體制為學校傳統模式，學校成員亦習於此等級制度。現今教師有較多的發聲機會，不過聲音雖被聽見，卻仍無做決定空間。校長為教師領導發展的推手，其領導型態與是否分享權力，影響著教師行使領導的程度，校長若不願支持，則教師領導難以開展。

### 2.組織文化 - 教師領導文化尚未形成

教師除非有一個具領導的職權，否則同事間哪有什麼領導的情形。(訪 C 師 20091209)

如果有老師真的很專業，我會很願意去請教他，並接受他的指教，不過目前學校好像大部分老師都各做各的事，沒有一起研究或專業成長的風氣。(訪 B 師 20091216)

組織文化是組織內的價值、信念和標準，其為組織內的實踐之基礎。若組織內尚



未形成教師領導的文化，則教師領導的可接受性與合法性將受到挑戰，亦不受教師的認同。

### 3. 社會資本 - 組織成員間之信任度尚為不足

如果能以公正態度做事的話，大家就願意與你合作，可是有些行政人員就會因人而異，令人懷疑他處事的公平性。(訪 I 師 20091228)

有學校的教師會會長太過強勢，在爭取教師相關權益時，也受到其他同事的質疑，因為許多好像爭取的是自己的權益，並未顧及其他教師。(訪 G 師 20091221)

「社會資本包括成員與利害關係人間的信任程度」(Hargreaves, 2003)，「信任」可說是教師領導成功發展所需的社會資本之一個重要元素(Frost & Harris, 2003)。身為領導者的作為應為人所信任，方能有效帶領同僚的合作，然目前組織內彼此的信任度仍待加強。

#### (三) 個人知能(權威、知識、情境理解、人際技巧)

##### 1. 權威 - 教師領導權威來源猶須拓展

有教師雖然沒有正式的行政職權，但是他的專業和為人都很受肯定，他說的話還蠻有影響力的，不過這種教師也不多。(訪 D 師 20091231)

權威與教師領導的合法性和可接受性之問題有關，教師的權威來源有正式職位與道德、專業權威，通常道德與專業權威比正式職位權威更有說服力。事實上，有教師

確擁有此足以領導他人的權威，不過卻未能將此潛藏領導力發揮出來。

## 2. 知識 - 教師教育專業知識尚足，組織與社群知識則為缺乏

現在的教師都需要有證照，因此應該都擁有基本的教育專業知識。近年來新進教師很少，所以大部分教師都有一定的教學經驗。(訪 H 主任 20091214)

一般教師熟悉的是教室內的事，對於教育法令規章、學校組織或行政運作的概念較少。(訪 G 師 20091221)

我們學校與社區的聯繫不多，頂多與家長會有所聯繫，不過那是校長、主任的事，老師根本很少機會去接觸到社區的事務，甚至建立關係，這是學校的事，教師沒時間，也沒必要吧。(訪 C 師 20091209)

根據 Frost 與 Harris (2003)，教師能行使領導的程度受到他們個人知識價值的影響，教育學的知識是基礎而必要的，而擁有組織的知識則占有策略上的優勢，擁有社群知識的教師，則亦較能夠從事影響實踐的發展活動。目前因教師均擁有證照，故其具備基本的教育專業知識，然而教師對組織知識和社群知識卻鮮少去涉獵。

## 3. 情境理解 - 教師尚需培養情緒智慧與微觀政治素養

有些老師對事情的觀察入微，很能夠掌握事情的始末，也能了解他人的感受，並給予適當的回應。但有些就比較後知後覺，對某些事情就總是狀況外。(訪 E 師 20091223)

校園中不見得每個人都有高尚的道德情操，有些其實許多時候是為自己的利益考量，校園中也會有爭權奪利的現象發生，也會使用手段達到自己的目的，我可不

喜歡，也不知怎樣處理這樣的狀況。(訪J師 20091224)

領導的運作要求理解情境的能力，其包含「情緒智慧」，想要有影響力的教師必須能夠理解情境，此必需有對他人情緒回應的敏感性。此外，要能在「微觀政治」環境中工作，而想要擁有影響他人之戰略性行動的知能，則須倚賴微觀政治素養( Frost & Harris, 2003 )。然教師的情緒智慧因人而異，但微觀政治智識或素養則普遍缺乏。

#### 4.人際技巧 - 教師人際技巧的培養未受關注

一般教師較常面對的是學生，較少需要去刻意和其他教師建立關係，除非是行政人員，需要與教師建立良好關係，以利業務的推動。(訪B師 20091216)

有些老師有時會教小朋友與人相處的技巧，不過自己卻不太會處理自己的人際關係。(訪A師 20091214)

教師的人際技巧影響他們能夠去影響彼此的程度，然一般教師並未特別關注於人際技巧的培養，尤其是與同仁間良好關係的建立。此可能是教師個人主義與孤立主義使然，使其未能察覺建立同僚關係的重要性。

綜觀上述，目前國小教師尚未知覺到明顯的教室層次外的教師領導，實踐中亦有諸多困境，經過研究檢視發現，除了「個人知能」的「教師教育專業知識」尚足外，其餘「教師專業角色的建構」、「組織的環境」、「個人知能」其他面向等均顯示不足，

可謂影響了目前國小教師領導之發展。

## 伍、研究結論與建議

依據上述研究結果做成以下結論與建議：

### 一、研究結論

#### (一) 教師未知覺到明顯的教師間領導行為，僅侷限於教室層次

教師普遍認為教師間沒有所謂的領導可言，一般未有正式職位或頭銜的教師認為，大家立於同僚平等地位，並無領導情形發生，頂多是一種無形的「影響」，而教師真正能有影響力的也僅止於自己的教室中。擔任正式職位的教師亦不知覺自己是在進行領導，因僅是一般業務的推動，是一種執行任務，而非領導。由此可見，教師並不視影響力為領導的發揮，且對於領導概念尚未拓展。

#### (二) 教師認為現行體制教師領導可能性低，視權力為重要領導來源

教師領導主要奠基於校園權力之重構，並由傳統科層控制走向同儕控制。然現行體制仍保留濃厚的科層等級制度，教師習於上對下的工作模式，未曾真正思考平行的或下對上領導的模式。教師認為教師並無實質權力以發揮影響力與作用，只要管理好

自己班級即可，其他學校事務，無權管，亦無時間管。教師視「權力」為重要的領導來源，無權力即無領導可言，視目前教師領導無可能性，亦無必要性。

(三) 正式教師領導仍為科層之延伸，非正式教師領導基於專業與信任自然形成

教師雖未知覺到明顯的教師間的領導作為，但根據文獻探討觀之，校園內已有屬教師領導者。惟目前擔任正式職位者如主任、組長、領域召集人、學年主任等，由於仍為科層體制的部分，跳脫不了其運作模式，故其教師領導作為乃為維持基本的學校秩序與運轉，而非為產生學校內部變革與改善。非正式教師領導的形成乃基於彼此默契、專業與信任，自然形成，其對教師有實質的影響力，但若要真正帶領產生組織變革與創新學校文化，有時力量尚為薄弱。

(四) 國小教師領導實踐的困境，涵蓋教師個人、同僚、校長、時間等阻礙

教師認為目前國小教師領導實踐過程中有諸多的困境，如個人領導專業知能不足，無信心去領導他人；教師同僚的專業自主與個人意識強；難以形成教師團隊合作文化；校長不支持教師領導，不願對教師賦權增能，教師領導無其成效；時間不足，造成教師教學與領導兩難。教師領導若要真正能實踐，必須去除這些障礙，且須靠組織中全體成員的共識共同去改變，否則教師領導難以在校園中落實。

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

### (五) 教師領導亦可能形成新的同僚上下階層關係，並產生負面效果

學校組織如同一個政治實體，充滿著各種的權力關係，人們可能依據能力或正式的職位對他人運作控制或權威。本研究發現，教師領導者若不懂領導技巧，以職權脅迫同僚執行工作，或利用各種手段達成個人目的，則將引起反感與抗拒，甚至造成教師間的衝突。教師領導利弊共存，其可能形成同僚上下階層關係，而教師領導者若不當行使領導，則將產生負面效果，此為教師領導亦須關注之議題。

### (六) 教師專業角色建構、組織環境及個人知能，均影響教師領導之發展

教師領導在校園未能深耕，充其量僅為萌芽階段，究其影響發展的因素，包含了教師個人與組織環境因素。教師對其專業角色的認知與期待，僅止於教學的專業而非領導。且教師本身亦尚未足具進行領導之個人知能，如權威來源、組織和社群知識、情境理解所需的情緒智慧與微觀政治素養，以及人際技巧等，使其在教師間的領導合法性與可接受性受到挑戰。此外，組織的結構、文化與社會資本等亦為影響教師領導之重要因素，此組織環境因素若未能改變，教師領導實難以真正實踐。

## 二、建議

依據研究結論，本研究建議如下：

(一) 教師走出教室王國，共創學校專業社群

「教師的影響力及領導不應是侷限於『教室王國』，而應該走出教室對學校及同事做出更多的貢獻」(蔡進雄, 2005)。Barth (2001) 認為假如學校要成為所有小孩及成人從事學習的地方，則所有教師必須要領導。Leithwood等人 (1999) 亦指出，共享決定和教師專業化是許多學校改造計畫的關鍵因素，而這兩個因素都需要教師走出教室運用更多的領導，因此促進教師領導已經成為學校正式領導位階中重要的一環。教師應去思考本身的主體性，不應僅是一味服從體制規範與校長所制定的學校規則的跟隨者，其主體意識應予抬頭。教師要能自我賦權增能，相信自我引領學校、同仁、學生的發展與學習的能力與使命。當然，教師對專業範圍建構的擴展，與對組織的承諾，需要的是專業能力，而Crowther等人 (2002) 指出，教教師領導能夠被養成，在教學專業發展時可以培養教師領導觀念及能力。故教師應有所自覺，在專業上不斷地持續精進，而教師的專業發展亦應著重領導知能的培育，以開展教師領導的潛力，共創學校專業社群。

(二) 校長做為英雄製造者，激發教師領導潛能

「最好的校長不是英雄，而是英雄製造者」(Barth, 1990)。校長若採取集權的領導

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

方式，將會壓抑教師的領導（蔡進雄，2005），反之，校長導向的教師領導明顯的增進了教師專業主義、教師工作滿意及學生教育表現等（Johnson, 2007）。校長若能在他們與教師間建立信任、真誠和專業主義的文化，以及提供機會並支持教師領導，可以建立領導知能（Jones, 2007）。由於校長和教師領導做為提升學校能力的方法是不可分離的（Bronson, 2007），故學校領導者應與成員共同塑造願景，彼此間建立平權互惠的關係，藉由團隊的建立、充分的授權與激發教師的潛能，以促進組織目標之達成。此外，為使校長能積極引進教師領導的理念，宜加強校長學（principalship）的研究與運用，帶動校長教育觀念革新（吳百祿，2009）。

### （三）改變學校組織文化，營造信任與合作氛圍

劉念琪（2008）根據《部落領導學》一書中的概念，指出現代組織其實像是小部落的集合體，由習性相近的人自然而然物以類聚集合而成，組織中每個人都應是部落型態組織裡的主體，他們的投入決定了組織的成敗，而成員間的自然互動才為組織運作的主要力量。學校組織亦如是，如陳美如（2007）所言，真正的教師領導著重於成員間的「自然互動」，信任感的建立為教師領導的重要工作。因此，組織中信任與合作文化的建立，為教師領導真正實踐的重要因素。領導不再是利用強制性的權力進行



支配，反而必須是鼓勵或引導部落裡的成員，讓他們聽見心裡的声音，看清自己的使命感，才能對虛無構建成實際的創造成果（劉念琪，2008）。而行政與教師界線模糊化、對話與合作的文化，是教師領導適合滋長的情境（賴志峰，2009），因此，所有學校成員應共同建立彼此的信任與合作關係，教師領導方可能自然形成與開展。

（一）建立教師領導合法制度，並賦予可行機制

教師領導的實踐困境，除了人為因素的限制外，尚有制度和結構上的阻礙，如教師領導的合法性與運作機制問題。如果學校教師、校長等均有教師領導的認知，亦有良好的組織文化，但缺乏制度上相關可行機制，那麼教師領導效果亦將有所不彰。國外教師領導受到相當的重視，並設有相關的學位，賦予教師行使領導的專業與合法性。反觀國內則無相關的法令措施，或受領導專業訓練與取得證照管道，使得教師領導者並無實質權力，僅能成為校長領導的附屬，難以名正言順，彰顯其真正功能。此外，實際運作上，教師領導的範圍、目標、教學與領導的時間分配等應有制度性的規範，讓教師領導有所依循而更為明確。雖教師領導的精神強調人人均可領導之自然形成的領導潛能，然而在國內教師領導文化尚未成熟之際，先有制度性的機制作為前導，教師領導方能在科層結構中逐漸萌芽與發展。

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

### (二) 對未來研究的建議

國內有關教師領導的研究仍屬萌芽階段，尚有許多研究的不足與發展空間。本研究以個案研究方式進行教師領導實踐之初探，研究結果僅為該校的情況，無法廣泛瞭解教師領導實踐之狀況。此外，國外教師領導研究強調「教師就是領導者」的概念，其與校長共同行使領導，致力於產生學校內部變革。而非「教師作為領導者」，目的在於有效維持學校秩序，為一種被賦予的領導。因此，建議未來研究可選擇較具教師就是領導者色彩之學校，深入探究其教師領導之運作機制。待教師領導概念較為普遍後，亦可進行相關的調查研究，以瞭解教師領導之普遍實踐狀況。

## 參考文獻

### 中文部分

- 王麗雲、潘慧玲(2000)。教師彰權益能的概念與實施策略。*教育研究集刊*, 44, 173-199。
- 吳百祿(2009)。教師領導：理念、實施、與啟示。*國民教育研究學報*, 23, 53-80。
- 吳穎民(2008)。國外對中小學教師領導力問題的研究與啟示。*比較教育研究*, 223, 52-57。

林欣儀 (2009)。《台中市國民小學教師領導之研究》。未出版之碩士論文，國立台中教育大學教育學系，台中市。

莊勝利 (2005)。我國中小學校領導的新思維 - 教師領導。《學校行政雙月刊》，40，17-29。

張文軍 (1998)。《後現代教育》。台北市：揚智文化。

陳玉桂 (2006)。學校革新中不可忽視的面向：談教師領導。《學校行政雙月刊》，45，26-46。

陳佩英 (2008)。教師領導之興起與發展。《教育研究月刊》，171，41-57。

陳美如 (2007)。教師領導。《教育研究月刊》，155，149-152。

張慶鴻 (2009)。《高雄市國民小學教師專業發展及其領導行為與學校組織文化關係之研究》。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學教育行政研究所，屏東市。

郭騰展 (2006)。《台北縣國民小教師領導與學校文化關係之研究》。未出版之碩士論文，輔仁大學教育領導與發展研究所，台北縣。

郭騰展 (2007)。學校領導的新典範—教師領導。《學校行政雙月刊》，49，150-175。

單小琳 (2001)。建構式的領導初探：以兩所教育實驗國小的關鍵領導人為例。《教育學刊》，17，181-197。

葉連祺 (2004)。鳥瞰教育領導理念之叢林 - 教育領導理念之初步綜觀。《教育研究月刊》，

## 國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

124, 96-108。

蔡進雄 (2004)。論教師領導的趨勢與發展。《教育資料與研究》，59，92-98。

蔡進雄 (2005)。中小學教師領導理論之探討。《教育研究月刊》，139，92-101。

蔡進雄 (2007)。國民中學教師教學領導之建構與發展—以學習領域召集人為例。《學校

行政雙月刊》，52，20-43。

劉念琪 (2008)。後現代的組織與領導。載於《部落領導學》(頁 12-13)。台北市：商智文化。

賴志峰 (2009)。教師領導的理論及實踐之探析。《教育研究與發展期刊》，5(3)，113-144。

## 外文部分

Ball, S. J. (1987). *The micropolitics of the school: Towards a theory of school organization*. London: Methuen.

Barth, R. S. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barth, R. S. (2001). *Learning by heart*. San Francisco: Jossey-Bass.

Barth, R. S. (2006). Foreward. In G. Moller & A. Pankake (Eds.), *Lead with me: A principal's guide to teacher leadership* (pp. vii-viii). Larchmont, NY: Eye on Education.

Beachum, F., & Dentith, A. M. (2004). Teacher leaders creating cultures of school renewal and transformation. *The Educational Forum*, 68 (3), 277-286.

Blase, J. (1988). The teachers' political orientation vis-à-vis the principal: The micropolitics of the school. *Politics of Education Association Yearbook*, 3(5), 113-126.

- Bronson, H. (2007). *Investigating teacher leadership as a means of building school capacity*. Ed.D. dissertation, University of Toronto (Canada), Canada. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT NR28106).
- Crowther, F., Kaagan, S., Ferguson, M., & Hann, L. (2002). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Edlow, J. (2008). *Teacher leadership in the urban community: Teachers becoming a change agent in the school system*. Ed. D. dissertation, Northcentral University, United States -- Arizona. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT 3312811).
- Field, K., Holden, P., & Lowlor, H. (2000). *Effective subject leadership*. London: Routledge.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. London: Routledge Falmer.
- Galland, C. (2008). *Effective teacher leadership: A quantitative study of the relationship between school structures and effective teacher leaders*. Ed. D. dissertation, University of Missouri - Columbia, United States -- Missouri. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT3371055).
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Hargreaves, D. (2003). *From improvement to transformation*. Keynote lecture, International Congress for School Effectiveness and Improvement, Sydney, Australia.
- Hargreaves, D., & Hopkins, D. (1991). *The empowered school*. London: Casell.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, 23(3), 313-324.
- Hart, A. W. (1994). Creating teacher leadership roles. *Educational Administration Quarterly*, 30, 472-497.
- Hoyle, E. (1982). Micro-politics of educational organizations. *Educational Management and*

國小教師領導之實踐探究：以一所學校為例

- Administration*, 10, 87-98.
- Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. London: Hodder & Stoughten.
- Jaimes, I. (2009). *Distributed leadership practices in schools: Effect on the development of teacher leadership. A case study*. Ed.D. dissertation, University of Southern California, United States -- California. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT 3368565).
- Johnson, R. J. (2007). *Teacher leadership: A case study of an elementary principal*. Ph.D. dissertation, Capella University, United States -- Minnesota. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT 3241784).
- Jones, R. (2007). *The principal's role in building teacher leadership capacity in high-performing elementary schools: A qualitative case study*. Ed.D. dissertation, University of South Florida, United States -- Florida. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT3292559).
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (1996). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher Leadership: Improvement through Empowerment? *Educational Management, Administration & Leadership*, 31(4), 437-449.
- Penny, R. (2000). *A case study of the micropolitics of change: Perspectives on policymaking and teacher professionalism in a comprehensive school in the 1990s*. Unpublished doctoral dissertation, University of Exeter, Devon.
- Rutledge, L. (2009). *Teacher leadership and school improvement: A case study of teachers participating in the teacher leadership network with a regional education service center*. Ph.D. dissertation, Texas State University - San Marcos, United States -- Texas. Retrieved November 28, 2009, from Dissertations & Theses: A&I.(Publication No. AAT 3370158)
- Sergiovanni, T. (1992) . *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

陳玉玫

- Sherrill, J. (1999). Preparing teachers for leadership roles in the 21st century. *Theory into Practice*, 38(1), 56-61.
- Smylie, M. A. (2008). Foreword. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. ix-x). New York: Teachers College Press.
- Wasley, P. (1991). *Teachers as leaders: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers College Press.
- York-Barr, J., & Duke, K.(2004). What do we know about teacher leadership? Finding from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*,74(3), 255-316.

文稿收件：2010年02月02日

文稿修改：2010年08月20日

接受刊登：2010年09月20日

## **A Study of an Elementary School's**

# Teacher Leadership Practice

Yu-Mei Chen \*

## Abstract

This case study investigates teachers' perceptions of teacher leadership, the current situation and the difficulties of teacher leadership practice. It also analyzes the key factors affecting teacher leadership development. The researcher adopts qualitative approach and interviews ten elementary school teachers in urban areas. The main conclusions of this study are as follows: firstly, teachers did not perceive obvious leadership practice among teachers, but just in the classroom level. Secondly, teachers believe teacher leadership is impossible in the hierarchy and see power as the important source of leadership. Thirdly, formal teacher leadership is the extension of hierarchy; informal teacher leadership is based on profession and mutual trust but is limited in its influence on reform. Fourthly, the difficulties of elementary school teacher leadership practice include personal factors, the relationship with colleagues, principals' leadership style, and the limited time. Fifthly, teacher leadership may bring about new up-down hierarchy relationships among colleagues and result in negative effect. Finally, the construction of the professional role of teachers, the organizational environment and personal capacity affect the development of elementary school teacher leadership.

**Keywords:** teacher leadership, school leadership, leadership practice, teacher profession.

---

\* Teacher, Hou-Jhuang Elementary School, Miaoli County  
E-mail: minychen@ms2.hinet.net